

УДК 159.923.2

Влияние структурных компонентов экокультурного и деформирующего типов образовательной среды на профессиональную деформацию педагогов

Е. И. Сапего, аспирант*

Представлены результаты эмпирического исследования феномена профессиональной деформации личности педагогов в учреждениях общего среднего образования. Выделены два типа образовательной среды: экокультурный и деформирующий, обозначены их структурные компоненты. На основании социокультурно-интердетерминистского диалогического подхода В. А. Янчука изучена взаимосвязь определенного типа среды с уровнем проявления элементов деформации (авторитарности, ригидности и ролевого экспансионизма). Обнаружено, что деформации имеют более высокий уровень при деформирующем типе среды и низкий — в учреждениях с экокультурным типом. По результатам исследования даны рекомендации учреждениям образования по профилактике и преодолению феномена профессиональной деформации педагогов.

Ключевые слова: профессиональная деформация, личность педагога, экокультурная диалогическая среда, деформирующая акультурная среда, структурные компоненты, учреждение образования.

Influence of Structural Components of Ecocultural and Deforming Types of Educational Environment on Professional Deformation of Teachers

K. I. Sapeha, Postgraduate Student

Results of empirical research of phenomenon of professional deformation of personality of teachers in institutes of general secondary education are presented. Two types of educational environment are allocated: ecocultural and deforming, their structural components are designated. On the basis of sociocultural-interdeterminist dialogical approach of V. A. Yanchuk interrelation of certain type of environment with level of manifestation of deformation (authoritativeness, rigidity and role expansionism) is studied. Data that deformation have higher level at the deforming type of environment and low — in institutes with ecocultural type are revealed. By results of research recommendations to institutes of education on prevention and overcoming of professional deformation of teachers are made.

Keywords: professional deformation, personality of teacher, ecocultural dialogical environment, deforming acultural environment, structural components, institute of education.

Профессиональная сфера деятельности человека занимает значительное место в его жизненно-временном пространстве, что не может проходить бесследно для психики профессионала, личность которого со временем преломляется, трансформируется и приобретает акцентуированные черты чаще всего используемых профессиональных качеств. Такую трансформацию, искажение личностных свойств называют *профессиональной деформацией*, проявляющейся в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфере личности в процессе осуществляемой деятельности под воздействием профессиональной среды [1; 2]. Исследования феномена деформации представлены в научной литературе трудами Э. Ф. Зеера,

С. П. Безносова, Е. И. Рогова, Н. Б. Москвиной, А. К. Марковой [1; 2; 3].

Занятие педагогической деятельностью содержит потенциальные предпосылки для развития деформации у педагогов, поскольку их работа связана с эмоциональными и информационными перегрузками, использованием определенных тактик поведения для поддержания эффективности своего труда, воздействием состояния образовательной среды в учреждении образования (УО).

Актуальность проблематики исследования обусловлена необходимостью профилактики деформации как условия повышения качества и улучшения результатов взаимодействия участников образовательного процесса, формирования здорового

* Аспирант кафедры психологии ФФСН БГУ. Научный руководитель — доктор психологических наук, профессор В. А. Янчук.

образа профессиональной и социокультурной жизни педагогов. Исследование позволяет описать психологические интердетерминанты (взаимовлияющие факторы) возникновения деформаций и формы их проявления, обозначить критерии формирования экокультурной диалогической среды в УО для профилактики деформации.

Гипотезой исследования стало предположение о влиянии и взаимосвязи определенного типа образовательной среды с составляющими ее структурными компонентами на уровень развития профессиональной деформации педагогов.

В качестве основных методов использованы проблемный анализ научной литературы и феномена деформации, социокультурно-интердетерминистский диалогический подход В. А. Янчука, моделирование типов образовательной среды.

Предложенный В. А. Янчуком [4] *социокультурно-интердетерминистский диалогический подход*, базирующийся на принципе реципротного детерминизма А. Бандуры, подчеркивает аспект взаимодействия личности, активности и ее ситуативного контекста, проявляющейся в том, что любое изменение в одном из них приводит к изменению в других. Социокультурная интердетерминированность выражается в признании взаимовлияния и взаимообусловленности всех факторов, воздействующих на процесс функционирования изучаемого феномена.

Под *интердетерминантами* следует понимать совокупность факторов, взаимообуславливающих уровень развития деформации: личность педагога с его индивидуальными характеристиками; уровень общей и психологической культуры; сферы активности педагога; состояние образовательной среды в УО.

В случае несоответствия характера организации окружающей среды человеческой природе возникает вероятность деструктивного влияния такой деформирующей среды на психику педагогов, что может разрушительно воздействовать на их личность и результативность труда.

К структурным компонентам такой *деформирующей акультурной среды* можно отнести:

— *неблагоприятный социально-психологический климат*, включающий проявление членами педагогического коллектива враждебности, неуважения и нетерпимости, безразличия, разобщенности и пассивности;

— *неудовлетворенность трудом и условиями труда*;

— *невысокий уровень социальной поддержки*;

— *низкий уровень ответственности и информированности педагогов*;

— *закрытый тип организационной культуры* в УО, проявляющийся в жестком распределении функ-

ций и ролей, контроле за осуществлением коммуникации, иерархии и формальном принятии решений, основанном на власти авторитарного руководителя.

Данные факторы являются динамичными и попадают под сферу интересов системы образования, поэтому их можно корректировать благодаря своевременной диагностике. В результате возникает необходимость основательного пересмотра состояния образовательной среды, приведения ее в гармонию с личностным развитием и природой психологического мира педагога. Иными словами, появляется потребность в формировании экокультурной диалогической среды, предназначенной для создания оптимальных условий развития профессионалов, способных к гармоничному взаимодействию с окружающим социальным и природным миром.

В ответ на эту потребность за рубежом с 1990-х годов стала применяться экологическая метафора в контексте придания рассмотрению процесса образования системного характера, ориентации образовательного процесса на экологическое мировоззрение как бережное отношение ко всему живому — к людям, природе и животному миру [5].

К условиям формирования экокультурной диалогической среды, по мнению В. А. Янчука, относятся: наличие активного сообщества людей, заинтересованных в прогрессивном развитии общества и образования; продуктивной сети диалогической, партнерской коммуникации, включающей развитие обратных связей между сторонами взаимодействия, чувства ответственности за происходящее; прозрачность принятия и контроля управленческих решений; создание доступного информационного поля; способствование развитию гуманности, плюрализма и толерантности; осознанное принятие альтернативных подходов и решений [6; 7].

Можно представить операциональное определение *экокультурной диалогической среды УО* — это образовательная среда с благоприятным антидеформирующим личностью социально-психологическим климатом, включающая педагогов, удовлетворенных своим трудом и его условиями, обладающих способностью сохранять оптимальную дистанцию по отношению к работе, оставаясь в то же время информированными и ответственными за происходящее в коллективе; среда с открытым типом организационной культуры и демократическим стилем управления руководителя. Это среда педагогов, обладающих открытостью и диалогичностью в межличностной коммуникации, имеющих влияние на процесс принятия и реализации основных решений по актуальным вопросам деятельности учреждения.

Модель экокультурной диалогической среды представлена в виде структуры, состоящей из следующих компонентов.

1. *Благоприятный социально-психологический климат*, включающий наличие позитивной атмосферы в коллективе, соблюдение принципов справедливости и толерантности, эмоциональную включенность и сотрудничество педагогов.

2. *Удовлетворенность педагогов трудом и условиями труда*.

3. *Высокий уровень социальной поддержки*.

4. *Ответственность и информированность педагогов*.

5. *Открытый тип организационной культуры* в УО с равными статусами и правами, информированностью и ответственностью членов коллектива, принимающих решения и распределяющих роли на основе достижения консенсуса посредством проявления диалогичности, гибкости, сотрудничества под руководством демократического лидера.

В случае соответствия образовательной среды описанным критериям и компонентам такая экокультурная диалогическая среда будет являться препятствующим фактором для развития профессиональной деформации.

Для исследования компонентов образовательной среды отобраны следующие методики.

1. **Опросник поведения и переживания, связанного с работой** [8], разработанный в Институте психологии Потсдамского университета У. Шааршмидтом и А. Фишером, адаптированный в Польше Т. И. Ронгинской и В. К. Гайдой, являющийся многофакторным диагностическим инструментом, определяющим типы поведения в рабочей среде. Выбраны шкалы: «чувство успешности в профессиональной деятельности», «удовлетворенность жизнью» и «чувство социальной поддержки».

2. **Шкала оценки психологического климата в педагогическом коллективе А. Н. Лутошкина** [3], состоящая из 13 вопросов и диагностирующая уровень сформированности группы как коллектива с описанием качеств коллектива, характеризующих благоприятный или неблагоприятный уровень климата.

3. **Методика «Социально-психологическая самодиагностика группы как коллектива» Р. С. Немова** [9, с. 389—407], содержащая 75 утверждений для оценки уровня развития в группе отношений и поведения, характерных для данного коллектива. Были отобраны две шкалы: «ответственность» и «информированность».

4. **Опросник «Шкалы организационных парадигм» американского исследователя Л. Л. Константина** [10], созданный в 1991 г. и включающий 25 утверждений, содержащих четыре варианта

продолжения, представляющих собой описания одного из *четырёх типов организационной культуры*: **закрытого** — с применением установленных законов, иерархической организацией власти, контролируемой коммуникацией, наличием авторитарного руководителя; **случайного** — ориентированного на нововведения, случайность в получении информации и принятии решений, без фиксации ролей, с либеральным руководителем; **открытого** — с равными статусами и правами, информированностью и ответственностью членов коллектива, принимающих решения и распределяющих роли на основе достижения консенсуса посредством проявления диалога, гибкости, сотрудничества под руководством демократического лидера; **синхронного** — со стихийным распределением функций, принятием решений и определением статусов; с общностью целей, гармонией и согласием на основе единства ценностей и харизматическим руководителем.

С целью изучения были выделены типичные *деформации педагогов* [2].

1. **Авторитарность** — стремление педагога максимально подчинить своему вниманию окружающих, жесткая централизация учебного процесса, подавление инициативы учеников, обращение с ними в форме приказов и наказаний.

2. **Ригидность** — затрудненность в изменении устоявшейся программы деятельности, построение взаимоотношений педагогом по четко намеченным задачам занятия и методическим приемам без ощущения меняющейся ситуации взаимодействия и общения.

3. **Ролевой экспансионизм** — высокая готовность к отдаче сил выполнению задач, низкая способность сохранять дистанцию к профессии, когда работа начинает занимать в жизни педагога первое место, происходит преувеличение роли преподаваемого предмета.

Для проведения психодиагностики деформаций отобрано две методики.

1. **Методика диагностики профессиональной деформации личности учителя** (В. Е. Орел, С. П. Андреев) [1], разработанная в 2002 г. и включающая 69 утверждений и шкалы, соответствующие обозначенным для проведения исследования деформациям: «авторитарность», «ригидность» и общий уровень деформации.

2. **Опросник поведения и переживания, связанного с работой** [8] — для диагностики ролевого экспансионизма выбраны шкалы: «готовность к энергетическим затратам» — отдавать все силы выполнению задач и «способность сохранять дистанцию по отношению к работе» — способность к отдыху после работы.

В исследовании приняли участие 275 педагогов (средний возраст $40,5 \pm 11$ лет) из шести учреждений общего среднего образования (школ и гимназий). Из них 240 женщин (87 % испытуемых) и 35 — мужчин (13 % испытуемых). В УО № 1 г. Минска проведена диагностика 34 педагогов, в УО № 2 г. Минска — 30 педагогов, в УО № 3 г. Гомеля — 51 педагог, в УО № 4 г. Барановичи — 48 педагогов, в УО № 5 г. Барановичи — 54 педагога, в УО № 6 г. Минска — 58 педагогов.

Для обработки полученных данных с помощью статистического пакета STATISTICA v.8.0. применялись описательная статистика, кластерный анализ и непарный t-критерий Стьюдента.

С целью выделения типа образовательной среды использовался кластерный анализ по методу k-средних (данные предварительно нормированы), поскольку следовало учитывать результаты сразу нескольких методик с разными диапазонами значений. Показатели кластеров определялись по

соответствующим шкалам — структурным компонентам образовательной среды: «чувство успешности в профессиональной деятельности», «удовлетворенность жизнью», «чувство социальной поддержки», «социально-психологический климат», «ответственность», «информированность», и типам организационной культуры (закрытый, случайный, открытый или синхронный).

Результаты анализа позволили выделить два кластера (рис. 1). Первый кластер, характеризующийся благоприятными показателями структурных компонентов образовательной среды, можно назвать экокультурной образовательной средой. К такой среде относятся 118 педагогов из УО № 1, № 2, № 5. Второй кластер, характеризующийся неблагоприятными показателями структурных компонентов образовательной среды, может быть назван деформирующей акультурной средой. В такую среду попали 157 педагогов из УО № 3, № 4, № 6.



Рисунок 1 — Результаты кластерного анализа: выделенные на основании структурных компонентов два типа образовательной среды

Далее проверялась гипотеза об отличии показателей профессиональной деформации в разных образовательных средах. По результатам исследования (рис. 2) выявлено, что среднее значение **балла деформации** ($M = 22,7$ балла) в экокультурной среде низкое, а в деформирующей среде — высокое ($M = 34,37$ балла). Показатели **ролевого экспансионизма** по шка-

лам «готовность к энергетическим затратам» ($M = 21,06$ балла), «дистанция к работе» ($M = 20,05$ балла) обнаруживают средний уровень при экокультурной среде, а при деформирующей среде «готовность к энергетическим затратам» ($M = 23,62$ балла) имеет повышенный уровень, а «дистанция к работе» ($M = 11,99$ балла) — низкий.

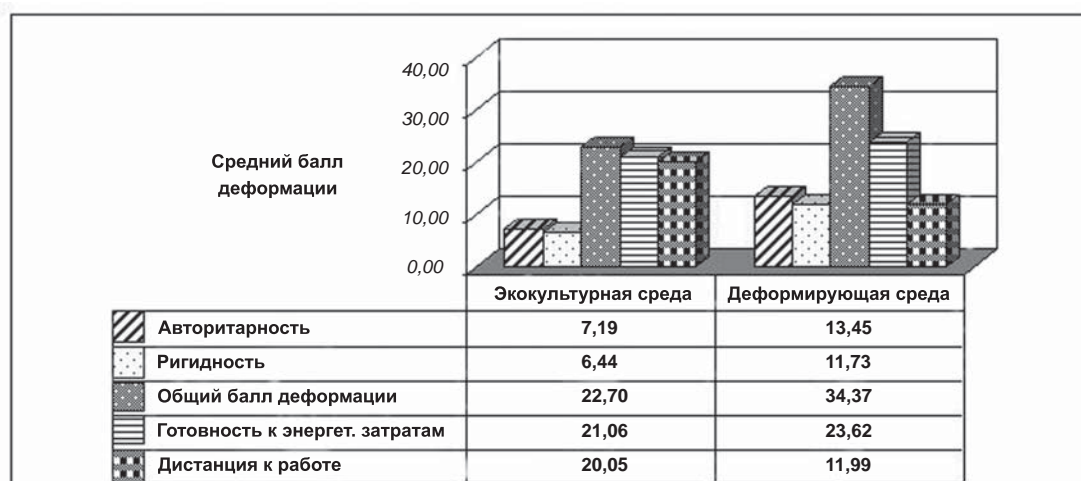


Рисунок 2 — Средние значения показателей профессиональной деформации педагогов в разных образовательных средах

Для сравнения школ с разной образовательной средой по элементам деформации применялся непарный t-критерий Стьюдента, который показал значимые различия для всех деформаций (при $p \leq 0,001$, $df = 273$): «авторитарность» $t = -20,79$, «ригидность» $t = -18,04$. Общий балл деформации $t = -21,62$, «готовность к энергетическим затратам» $t = -5,47$ и «дистанция к работе» $t = 18,00$. Поэтому можно сделать вывод, что показатели исследуемых компонентов образовательной среды влияют на проявление профессиональной деформации у педагогов.

Таким образом, гипотеза о взаимосвязи определенного типа образовательной среды и уровня деформации педагогов подтвердилась: в УО с экокультурной диалогической средой средние значения элементов деформации (авторитарности, ригидности и ролевого экспансионизма) отличаются более низкими показателями, чем при деформирующем типе среды.

Поэтому можно сделать вывод о том, что психологическое влияние на педагогов образовательной среды является значительным и отражается на их личности и поведении в зависимости от состояния структурных компонентов образовательной среды. Социокультурно-интердетерминистский диалогический подход В. А. Янчука наиболее полно отражает характер возникновения деформации у педагогов, показывая взаимозависимость психологических интердетерминант в формировании данного феномена.

Применение полученных результатов представляется перспективным для внедрения в систему УО, поскольку содержит качественные предпосылки для формирования экологически культурной, здоровьесберегающей социальной среды, наращи-

вает потенциал для повышения эффективности взаимодействия участников образовательного процесса, основываясь на принципах диалогичности, толерантности, высоком уровне организационной и образовательной культуры.

Сотрудникам социально-психологической службы УО и представителям администрации следует обратить внимание на обозначенные компоненты образовательной среды (в особенности деформирующего акультурного типа), их своевременное изменение с целью преодоления развития деформации личности педагогов. Сосуществование у педагогов досуговой, семейной, общественной, спортивной и иных форм активности позволит на долгие годы сохранить им профессиональное, а также физическое и психологическое здоровье.

Список цитированных источников

1. Андреев, С. П. Разработка методики диагностики профессиональной деформации учителя / С. П. Андреев, В. Е. Орел // Научный поиск: сб. материалов / Ярослав. гос. ун-в.; редкол.: А. В. Карпов (отв. ред.) [и др.]. — Ярославль, 2002. — Вып. 3. — С. 165—173.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессиональных деструкций / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. — М., 2005.
3. Rogov, E. I. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом / Е. И. Рогов. — М., 1998.
4. Янчук, В. А. Четырехмерное пространство постижения психологической феноменологии: социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива / В. А. Янчук // Методология современной психологии. Вып. 5: сб. ст. / Ярослав. гос. ун-т, Лаб. когнитив. исслед. Ин-та систем. исслед. РАН, Междунар. Акад. психол. наук; редкол.: В. В. Козлов [и др.]. — М., 2015. — С. 293—312.

5. *Weaver-Hightower, M. B.* an Ecology Metaphor for Educational Policy Analysis: a Call to Complexity / M. B. Weaver-Hightower // *Educational Researcher*. — 2008. — Vol. 37, № 3. — P. 153—167.

6. *Янчук, В. А.* Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Ч. 1: Образование. Наука и инновации / В. А. Янчук // *Адукацыя і выхаванне*. — 2013. — № 1. — С. 69—76.

7. *Янчук, В. А.* Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Ч. 2: От культурной к межкультурной компетентности / В. А. Янчук // *Адукацыя і выхаванне*. — 2013. — № 7. — С. 60—67.

8. *Ронгинская, Т. И.* Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // *Психол. журн.* — 2002. — Т. 23, № 3. — С. 85—95.

9. *Немов, Р. С.* Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р. С. Немов. — М., 2001. — Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математики.

10. *Липатов, С. А.* Опросник «Шкалы организационных парадигм» Л. Л. Константина / С. А. Липатов // *Журн. практ. психолога*. — 2005. — № 2. — С. 186—198.

Дата поступления в редакцию: 26.08.2015 г.